



Artículo de Investigación

Evaluación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición

Evaluation of a metacognition-skill-based proposal for the development of writing in university students

Recibido: Enero 2016 **Aceptado:** Junio 2016 **Publicado:** Noviembre 2016

Luis Aguirre Seura

Universidad de La Serena
Chile

laguirre@userena.cl

Resumen: No obstante la importancia que actualmente se le reconoce al desarrollo de habilidades metacognitivas para facilitar el dominio de destrezas vinculadas al aprendizaje de habilidades escriturales, son pocos, en nuestro país, los antecedentes que dan cuenta de investigaciones de este tema en estudiantes pertenecientes a las universidades de regiones. El presente trabajo corresponde a un estudio cuasi experimental que tuvo como objetivo central constatar si el desarrollo de destrezas metacognitivas incide en la mejora de la calidad de textos argumentativos escritos por estudiantes universitarios. Para ello se desarrollaron seis talleres en los cuales los estudiantes revisaron aspectos de la teoría de la enseñanza escritural en el marco de una metodología metacognitiva. Participaron dos grupos de estudiantes: uno de control y otro experimental, los que fueron sometidos a un test de entrada y otro de salida. De los resultados obtenidos es posible concluir que, efectivamente, aquellos estudiantes que dominan una metodología metacognitiva producen textos argumentativos de mejor calidad.

Palabras clave: habilidades metacognitivas – texto argumentativo – estudiantes universitarios

Citación: Aguirre Seura, L. (2016). Evaluación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 26(2), 181-196.

Dirección Postal: Raúl Bitrán 1305, Colina el pino, La Serena, Chile

DOI: [dx.doi.org/10.15443/RL26015](https://doi.org/10.15443/RL26015)



Abstract: Despite the importance of developing metacognitive skills to facilitate the acquisition of writing skills, research on university students from regional educational institutions is very scarce. The following article is a quasi-experimental study that aimed at confirming whether the development of metacognition skills has an impact on the improvement of argumentative texts written by university students. For this, six intervention activities in which students had to check the theoretical aspects regarding the writing learning process under the metacognitive methodology framework were developed. Input and output tests were taken by control and experimental groups. The results showed that students dominating a metacognitive methodology produce argumentative texts of better quality.

Keywords: metacognitive skills – argumentative text – university students

Introducción

A pesar de la importancia de la escritura como medio de adquisición de conocimientos y del vínculo del desarrollo de la escritura con las habilidades metacognitivas, no existen muchos antecedentes empíricos de trabajos orientados en esta línea en estudiantes universitarios de regiones. Por ello se observa con preocupación este problema que se evidencia en los malos resultados que obtienen los alumnos en las tareas de producción y comprensión textual. La principal preocupación sobre el tema dice relación con la brecha que se establece entre las prácticas escriturales desarrolladas en el nivel secundario y aquellas que son propias de las exigencias del nivel universitario.

De allí es que se hace necesario evaluar cuál es el grado de competencia que tienen los estudiantes que ingresan a la universidad para determinar con qué herramientas cuentan, para planificar intervenciones didácticas adecuadas que les permitan favorecer el dominio gradual de las destrezas escriturales.

Reconocemos los aportes de varios investigadores (Joseph, 2003; Lacón y Ortega, 2008; Osses y Jaramillo, 2008; Peronard, 1996, 1999, 2000, 2005) que destacan la importancia que tiene la metacognición en los aprendizajes de los estudiantes y, en particular, en el de la escritura. Al enseñar a nuestros alumnos los mecanismos de la metacognición permitimos que sean ellos quienes asuman sus actividades de aprendizaje y comprensión, vale decir, que aprendan a aprender, que sean más conscientes y reflexivos de sus procesos de aprendizaje.

En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo constatar si el desarrollo de destrezas meta-cognitivas incide en la mejora de la calidad de textos argumentativos escritos por los estudiantes universitarios de la Universidad de La Serena. De allí que la pregunta principal de investigación planteada al inicio del trabajo fue si ¿puede el desarrollo de habilidades metacognitivas colaborar en la producción de mejores ensayos?

De allí es que se planificó una intervención programada en seis talleres que tuvieron como propósito central el desarrollar habilidades metacognitivas a través de diferentes actividades que promovieron la permanente reflexión de los estudiantes y que incluían generalmente la producción de un texto argumentativo del tipo ensayo, según la concepción de García (2004). El trabajo está organizado en las siguientes partes: antecedentes teóricos, metodología, resultados y discusión y conclusiones.

1. Antecedentes teóricos

En el último tiempo, el interés por los procesos de redacción ha encontrado su principal marco de fundamentación teórica inicial en la psicología cognitiva: el constructivismo. Dentro de esta perspectiva teórica, los trabajos más influyentes en los últimos treinta años fueron sin dudas los del grupo de los autores estadounidenses Flower y Hayes (1981) y los de los canadienses Bereiter y Scardamalia (1987). En general, todo modelo cognitivo considera los diversos factores que originan las representaciones mentales que orientan la actividad de producción textual. Los elementos a considerar son, en primer lugar, las finalidades que el escritor se propone en relación con la representación que crea de la situación retórica, vale decir, de la función del texto, de su destinatario y de sí mismo como escritor. Estas finalidades resultan altamente condicionantes con los pasos que se siguen. De este modo, una representación elaborada de la situación retórica va a incidir en la selección y organización de los contenidos, de forma que estos deben seleccionarse en directa relación con aquella. En este proceso, todos los conocimientos establecen nuevos vínculos y sufren modificaciones que constituyen aprendizajes.

Por otra parte, es necesario señalar el aporte que ha significado modernamente la inclusión que paulatinamente ha tenido el contexto dentro del tema. Concordamos con Camps (2003) en que es muy difícil establecer una línea divisoria que separe los estudios estrictamente cognitivos, en los cuales el contexto se tiene en cuenta únicamente desde la perspectiva de su realización por parte de los interlocutores, de los estudios de orientación socio-cognitiva en que el concepto de contexto se amplía progresivamente desde la situación concreta en que se desarrolla la comunicación al entorno social en que se desarrolla cada acto comunicativo. De allí que el concepto de contexto como situación comunicativa (quién escribe, a quién escribe y con qué intención) que todo escritor debe considerar, se incorpora a las propuestas de enseñanza. Es por ello que en las escuelas se generan situaciones de escritura reales que estimulan a los estudiantes escritores a tener en cuenta las características de los destinatarios para adecuar los escritos a las reales necesidades que la comunicación demanda. La escritura de artículos para los diarios murales o dirigidos a periódicos escolares, la redacción de cuentos o ensayos para ser compartidos responde a materializaciones de esta orientación.

1.1 La Argumentación y el ensayo

La teoría de la argumentación concibe la naturaleza del lenguaje como esencialmente persuasiva, vale decir, que su propósito es guiar al receptor hacia el punto de vista desde el cual el emisor entrega la información en su discurso. De allí que es posible entender la argumentación como una operación discursiva que está dirigida a influir sobre un público determinado, en la cual uno de los participantes del acto comunicativo, al ofrecer información, convence sobre un punto de vista, persuade a actuar de una manera determinada o fortalece las convicciones ya existentes en el interlocutor. Se desprenden de lo anterior, dos acciones diferentes: persuadir y convencer (Ramírez, 2004).

Concordamos con Santibáñez (2014) cuando señala que durante el siglo XX varias de las perspectivas que inauguraron la reflexión reaccionaron de una u otra forma a las crisis ocasionadas por las dos guerras mundiales, por el uso masivo de la propaganda política y comercial, y por el ascenso político de regímenes totalitarios en el Este Europeo. Es por ello, sostiene, que la teoría de la argumentación se ha presentado como un refuerzo académico a la práctica deliberativa con el propósito de lograr una democracia sana. Reconocemos la importancia de los modelos de Toulmin (1958), el cual especifica con mayor detalle los elementos que componen la

argumentación, el de Perelman y Olbrechts- Tyteca (1989), que intenta rehabilitar la antigua retórica clásica y el de van Eemeren y Grootendorst (2004), quienes definen su teoría como pragmadialéctica, pues, por una parte, ella recibe influencia de la teoría de actos de habla de Austin y Searle y, por otra, presenta una dimensión dialéctica, que se sustenta en la idea de que en toda argumentación hay dos individuos que intentan ponerse de acuerdo en una diferencia de opinión a través del intercambio metódico de actos de habla.

Una perspectiva interesante de la teoría de la argumentación la constituye el llamado pensamiento crítico (Siegel, 2013), el cual se propone analizar o evaluar la estructura y consistencia de los razonamientos, particularmente opiniones o afirmaciones que la gente acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana. Tal evaluación puede basarse en la observación, en la experiencia, en el razonamiento o en el método científico. El pensamiento crítico encuentra sus fundamentos en las capacidades propias del ser humano que le permiten pensar su propio pensamiento. Por ello es posible afirmar que la capacidad para desarrollar el pensamiento crítico surge de la metacognición, vale decir de la capacidad que tiene un sujeto para examinarse, criticar y ajustar el proceso de pensamiento tanto en sus destrezas como en sus conceptos y actitudes, de modo que pueda ser más eficaz y efectivo en el logro de sus propósitos.

El ensayo es un tipo de texto donde se expresa una reflexión subjetiva e interpretativa sobre un tema (García, 2004). Se trata de un escrito breve que contiene el punto de vista de quien escribe. Más allá de las apreciaciones entregadas por diversos autores (Suárez, 1996; García & Huerta, 1992; Sánchez, 1990; Coral, 2002; Cassany et al., 1994) consideramos que en el ámbito académico no existe una única forma de construir un ensayo, sino múltiples posibilidades, las que están en estrecha dependencia del área del conocimiento y de los propósitos comunicativos, vale decir sobre qué se escribe, para qué se escribe y a quién se le escribe.

1.2 La Metacognición: su rol en la lectura y en la escritura

Se atribuye a John Flavell (1985) el hecho de emplear frecuentemente el prefijo meta antepuesto a diversos conceptos que designan múltiples actividades cognitivas. Y es el propio autor quien acuña el término en el año 1976 cuando afirma que la metacognición es el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje. Se trata de un atributo del pensamiento humano que se relaciona con la habilidad que tienen las personas para: a) conocer lo que se conoce, b) planificar estrategias para conocer, c) poseer conciencia de los propios pensamientos durante el acto del conocimiento y, d) reflexionar y evaluar la productividad de su propio deseo de conocimiento. Así, se practica la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metatención, metalenguaje, etc.) cuando se cae en la cuenta de que se tiene más dificultad en aprender A que B; cuando se comprende que es necesario verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se descubre que es mejor examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando uno advierte que debería tomar nota de D porque podría olvidarse (Cisterna, 2005).

Para leer y escribir con éxito es necesario dominar las llamadas habilidades metalingüísticas. Estas habilidades tienen que ver con la capacidad para describir y analizar el sistema lingüístico. Los sujetos pueden analizar, pensar, reflexionar sobre la forma, el contenido o el uso del lenguaje en determinados contextos comunicativos (Gombert, 1992; Chaney, 1992).

Desde aproximadamente los tres años, los niños pueden analizar la estructura del lenguaje en forma separada de su significado. Los sujetos que presentan dificultades en lectura o escritura presentan, también, problema en las habilidades metalingüísticas. Chaney (1998) establece algunas relaciones que se dan entre tres factores del contexto social del niño y los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura. Estos tres factores son: la clase social, la creencia de la familia sobre la alfabetización y los conocimientos metalingüísticos de los niños. Concluye señalando que la conciencia del lenguaje es fundamental para el éxito en los procesos de lectura y escritura.

Señala, además, que el desempeño metalingüístico puede mejorar, haciéndose más complejo debido a los procesos de lectura y escritura que se adquieren en la escuela.

El desarrollo metalingüístico depende intrínsecamente del desarrollo del lenguaje y más tarde influye en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura, en aspectos como la formación de la hipótesis alfabética. En los procesos de enseñanza de la lectura y de la escritura, los sujetos deben tomar conciencia del código lingüístico para poder, así, manejarlo (Gombert, 1992).

En la actualidad, diversas investigaciones continúan considerando al conocimiento metalingüístico como la capacidad que tiene el individuo para reflejar de manera consciente la naturaleza y las propiedades del lenguaje. Este conocimiento, a juicio de van Kleeck (1994) aumenta su complejidad cuando los sujetos tienen alrededor de siete años y es un conocimiento requerido para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Según este mismo autor, las habilidades metalingüísticas están vinculadas a dos tipos de conocimiento del lenguaje en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. El primero de ellos se refiere a la conciencia de que el lenguaje es un código arbitrario y convencional; el segundo, se refiere a la conciencia de que el lenguaje es un sistema constituido por diferentes elementos. La arbitrariedad del lenguaje se refiere al hecho de que las palabras son separables de las realidades que designan. Los símbolos arbitrarios son efectivos para la comunicación porque sus significados son acordados por la comunidad lingüística, esto es la convencionalidad. Esta categoría de arbitrariedad comprende cuatro aspectos: a) conciencia de palabra, vale decir diferenciación palabra-referente, b) ambigüedad (múltiples significados), c) sinonimia (palabras equivalentes), d) lenguaje figurativo (significados no literales).

En líneas generales, podría afirmarse que el panorama investigativo y teórico denota que la habilidad metalingüística tiene relación directa con el proceso de alfabetización, debido a que cumple un rol muy importante en el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Joseph, 2003). Del mismo modo, se observa que el aprendizaje de la lectura y de la escritura tiene un importante papel causal en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la composición escrita ha sido concebida como un proceso en el que subyace una actividad mental compleja. Se sabe que en este proceso intervienen operaciones mentales que implican qué escribir y cómo hacerlo de acuerdo con una determinada situación comunicativa que requiere el dominio de ciertas competencias concretas por parte del escritor (Flower & Hayer 1981). De igual forma, se indica la relación que existe entre la representación mental del texto a escribir y el proceso con el cual se produce este texto (Castelló, 1995).

El proceso de la escritura requiere del escritor exigencias cognitivas vinculadas al contenido, al propósito y a la estructura del texto; del mismo modo, se advierten los subprocesos entre los que se encuentran: la planificación, que consiste en organizar qué se va a decir, cómo, para qué y a quién se le va a decir; seguidamente encontramos la transcripción, donde se establece una relación recíproca entre la expresión y el contenido; y, por último, encontramos el subproceso de la revisión en cual se pueden modificar aspectos de los anteriores.

Ahora bien, cuando se analiza el acto mismo de escribir, el comparar lo que sabe quien escribe bien con lo que no sabe un principiante nos aporta una información acerca de lo que sucede en la mente del escritor y, sin duda, la diferencia está en la Metacognición, entendida como un tipo peculiar de proceso que tiene lugar en la actividad cognitiva y que se caracteriza por ejercer una función reguladora de la actividad cognoscitiva (monitoreo y control) que está llevando adelante el escritor, de los procesos que en ella se generan y de los resultados que se van logrando. Camelo (2010) sostiene que el mejoramiento de la escritura a partir de la metacognición es un largo y complejo proceso que conlleva diversas acciones conjuntas y que requiere tiempo y dedicación para que los estudiantes puedan controlar y regular sus procesos cognitivos y metacognitivos.

2. Metodología

La presente investigación tuvo como objetivo constatar si el desarrollo de destrezas metacognitivas incide en la mejora de la calidad de textos argumentativos escritos por estudiantes universitarios de la Universidad de La Serena. De allí que la pregunta principal de investigación planteada al inicio del trabajo fue si ¿puede el desarrollo de habilidades metacognitivas colaborar en la producción de mejores ensayos? Del mismo modo, una segunda pregunta a considerar fue si después de la intervención, ¿mejoraron los sujetos el dominio de sus destrezas metacognitivas?

2.1. Diseño

El diseño de la presente investigación corresponde a un estudio cuasi experimental en el que participaron 2 grupos: un grupo experimental y un grupo control. La investigación se desarrolló en tres etapas: una medición de entrada (pretest), una intervención y una medición de salida (pos-test). Tanto en el pre- como en el pos-test, los sujetos de ambos grupos completaron dos instrumentos: a) un cuestionario de metacognición y, b) una tarea de escritura de un ensayo. La Intervención consistió en la realización de seis talleres, la cual se aplicó solo al grupo experimental. Para probar si la intervención tuvo un efecto en la mejora de la calidad de los ensayos y en el dominio de las destrezas metacognición asociadas a la escritura, se diseñó un estudio cuasi experimental, el cual se presenta en el siguiente esquema:

	Grupo experimental	Grupo control
Pretest	(A) Tarea de escritura (B) Cuestionario de metacognición	(C) Tarea de escritura (D) Cuestionario de metacognición
	Sujetos con intervención	Sujetos sin intervención
Pos-test	(E) Tarea de escritura (F) Cuestionario de metacognición	(G) Tarea de escritura (H) Cuestionario de metacognición

Tabla 1. Diseño general de la investigación.

2.2. Sujetos

Para el desarrollo de esta investigación se seleccionaron a 60 alumnos universitarios pertenecientes al primer nivel de las carreras de Traducción Inglés Español y de Periodismo de la Universidad de La Serena que cursan la asignatura de Gramática Española I. El criterio de selección tuvo sus fundamentos en el hecho de que ambos grupos tenían condiciones similares en cuanto a edades y a su formación escolar previa. Así mismo, eran grupos a los cuales se podía acceder con facilidad para llevar adelante este trabajo. Se seleccionó al grupo de la carrera de Traducción, integrado por 21 alumnos como el grupo experimental, en tanto que los 39 alumnos pertenecientes a la carrera de Periodismo pasaron a constituir el grupo control:

	Grupo Experimental (Traducción)	Grupo control (Periodismo)
Hombres	7	16
Mujeres	14	23
Total	21	39

Tabla 2. Participantes de la investigación

2.3. Instrumentos

Los instrumentos aplicados corresponden a una tarea de escritura adaptada de un instrumento aplicado en la Universidad Católica de Chile el año 2009 que tenía como objetivo el medir las habilidades de comunicación escrita (Manzi, Flotts & Preiss, 2012). La tarea consiste en la redacción de un ensayo de dos páginas a partir de un tema que se elige a partir de tres opciones posibles. Los temas presentados fueron de interés general (no suponían conocimiento de una disciplina específica) y eran fáciles de defender y de fundamentar con puntos de vista alternativos. En cuanto a los aspectos formales medidos, están la ortografía, en sus tres dimensiones: puntual, acentual y literal; el vocabulario, en cuanto a su variedad, adecuación al registro y a la precisión; la estructura global, introducción, desarrollo y cierre; la cohesión textual, manejo gramatical y uso de conectores; el uso de párrafos, en cuanto a la adecuada organización del texto en partes, cada uno de ellos con una idea central identificable. Entre los aspectos relacionados con el contenido están la calidad de la argumentación, la tesis o idea central, los contrargumentos y la evaluación global del texto.

Por otra parte, se aplicó un cuestionario de metaproducción, que fue elaborado y validado por Poblete (2002 y 2005) en el marco de una investigación sobre destrezas metacognitivas en alumnos de colegios de educación media de Valparaíso. Este instrumento corresponde a un cuestionario de 39 preguntas, agrupadas en diferentes dimensiones. Las preguntas son de selección múltiple con cinco alternativas (a, b, c, d, y e) en las que cada una de ellas representa un nivel de desempeño metacognitivo: 1-2-3-4 y 5. El cuestionario sigue la investigación de Peronard (1999, 2000) en cuanto a la fundamentación de su instrumento llamado *cuestionario de metacomprensión*. El instrumento contiene cinco dimensiones: planificación, textualización, texto, revisión/evaluación y monitoreo.

2.4. La intervención

La intervención a la que fue sometido el grupo experimental tuvo una duración de 18 hrs. pedagógicas en las que los estudiantes participaron en 6 talleres. Cada uno de los talleres fue diseñado apuntando a un objetivo concreto, destinado a reconocer los aspectos esenciales que involucran toda tarea escritural y, en particular, la de un ensayo, con la inclusión de actividades orientadas a que los sujetos participantes pudieran tomar conciencia de cuáles eran los procesos cognitivos que debían llevar adelante para el logro de ellas.

En la Tabla 3, se muestra una síntesis de los talleres realizados en la etapa de intervención:

	Objetivo	Tiempo en horas
Taller 1	Identificar etapas de la escritura	3
Taller 2	Tomar conciencia de la audiencia	3
Taller 3	Identificar los propósitos de un escrito	3
Taller 4	Identificar micro y macro propósitos	3
Taller 5	Reconocer los vínculos entre lo lingüístico y lo funcional	3
Taller 6	Identificar Marcadores y Conectores del discurso	3

Tabla 3. Talleres en la Intervención

El Taller 1 tuvo como propósito que los estudiantes reconocieran las etapas de la escritura para lo cual se les pidió que en 60 minutos escribieran un breve ensayo en el que expresaran su posición sobre un tema de interés general (pertinencia de los sistemas religiosos). Con posterioridad, se tomó un registro grabado individual acerca del cómo cada uno de ellos llevó adelante el trabajo. Posteriormente, los alumnos participaron en una clase académica que tuvo como objetivo reconocer y comparar los modelos escriturales de Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia

(1987), los que fueron presentados en extractos de textos y en una presentación de multimedia. Con posterioridad, y en otra sesión de trabajo de 60 minutos, se le solicitó a cada estudiante que nuevamente escribiera el mismo ensayo, esta vez atendiendo a los conceptos teóricos vistos. Una vez concluida la tarea, en una tercera etapa de 45 minutos, cada alumno comparó ambos textos y sus reflexiones respecto al logro de uno y otro fueron registradas.

El Taller 2 tuvo como objetivo lograr que los sujetos tomaran conciencia de la audiencia, en este caso, del lector de su texto. Para ello, luego de la revisión en clase de los aspectos teóricos más relevantes sobre el tema, se les solicitó que escribieran un mismo texto orientado a ser publicado en dos diferentes medios escritos de nuestro país: el diario El Mercurio y el diario La Cuarta, los cuales fueron seleccionados por estar destinados a dos segmentos socioculturales diferentes. El tema propuesto fue “la necesidad o no de la gratuidad de la educación”.

Con posterioridad al trabajo, cada alumno dio cuenta de las estrategias que siguió para orientar sus textos a esos diferentes lectores. El registro fue grabado.

El Taller 3 tuvo como objetivo que los sujetos reconocieran que todos los escritos tienen propósitos que lograr: persuadir, convencer, describir, explicar. Para el desarrollo del mismo se dispuso de una presentación de multimedia en la que se invitó a los estudiantes a reflexionar en torno a las motivaciones esenciales que mueven a un escritor cuando escribe un texto en general y, en particular, cuando la tarea de escritura a emprender es la de un ensayo. Seguidamente, se les pidió que sobre un mismo tema de actualidad y significativo para ellos, esto es “el movimiento estudiantil chileno”, escribieran dos textos dirigidos a una misma audiencia: los estudiantes que no participan del movimiento. En el primero debían explicar en qué consiste el movimiento estudiantil y en el segundo debían convencer a otros escolares a sumarse al movimiento. Luego de la tarea de escritura, se dio la oportunidad a los estudiantes para que expresaran frente a sus compañeros de la clase cuáles habían sido las estrategias empleadas por cada uno de ellos para asumir la tarea de escritura. Existe un registro grabado de ello.

El Taller 4 tuvo como objetivo que los alumnos reconocieran que los propósitos internos de todo texto están al servicio del propósito global que tiene el texto como unidad (micro y macro propósitos). Para ello, se realizaron las siguientes actividades:

Se revisaron tres resúmenes de artículos de investigación y un ensayo literario, para identificar en ellos las diferentes partes constituyentes. Se hizo un análisis orientado por los datos, el cual concluyó en la redacción en conjunto de cuatro esquemas que contenían los micros propósitos y el macro propósito de cada texto trabajado. Posteriormente, se asignó una tarea de escritura que consistió en la redacción de un esquema en el que se declararan los posibles micros propósitos y el macro propósito que podría contener una carta de reclamo presentada a la autoridad competente por la entrega de una vivienda en mal estado. La anterior actividad fue seguida de la lectura de una parte de los trabajos y una posterior reflexión acerca de cómo en un texto los propósitos internos coadyuvan a lograr el propósito central del mismo.

El Taller 5 tuvo como objetivo que los alumnos descubrieran los vínculos existentes entre lo funcional y lo lingüístico. La actividad central del Taller consistió en solicitarles a los estudiantes la redacción de tres tareas: un breve texto argumentativo en el que manifestaran su posición con relación a un tema de interés general, una descripción, que en este caso fue la descripción de su hogar, y un *curriculum vitae* personal o de un personaje imaginario. Con posterioridad, en conjunto, teniendo a la vista los trabajos elaborados, se realizó un análisis lingüístico de los textos, atendiendo a identificar los recursos léxicos y gramaticales predominantes en cada uno de los textos redactados. Cada uno de los estudiantes expuso cuáles habían sido las estrategias desplegadas para redactar sus trabajos.

El Taller 6 tuvo como objetivo trabajar sobre la base del reconocimiento y manejo de aquellos elementos de la lengua que relacionan explícitamente segmentos textuales, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas: los marcadores discursivos y los conectores. Para

ello se precisaron en clase ambos conceptos trabajando con material bibliográfico (Calsamiglia & Tusón, 2012). Luego de ello, se les pidió que redactaran un breve ensayo en el que expusieran su posición en relación con la eutanasia y que en él identificaran los conectores y los marcadores discursivos. Luego del trabajo de escritura se llevó adelante una actividad reflexiva en la cual se guio a los estudiantes para que explicaran al resto de la clase qué estrategias fueron seguidas para la selección y manejo adecuado de los marcadores discursivos y de los conectores.

Considerando que ambos instrumentos proveen un puntaje general y además puntajes asociados a las dimensiones o ítems de cada uno de ellos, se procedió a formular tres grupos de hipótesis. En el primer grupo se probó el efecto de la intervención en la tarea de escritura, analizando si había diferencias significativas entre los pre y post test, tanto en el grupo control como del grupo experimental. En el segundo grupo de hipótesis solo se compararon los puntajes obtenidos en los pos-test de la tarea de escritura de ambos grupos, el control y el experimental. Por último, para el cuestionario de metacognición, solo se compararon los puntajes de los post-test de ambos grupos. Las hipótesis se postularon respecto de cada uno de los ítems de los dos instrumentos, vale decir, ortografía, vocabulario, estructura general, coherencia textual, uso de párrafo, calidad de argumentación, tesis, contraargumento, evaluación general y puntaje total.

Las hipótesis a partir de las cuales se probó el efecto de la intervención fueron:

Hipótesis 1.-No existen diferencias significativas entre el pre y el post test del Grupo Control en la tarea de escritura (ni en el puntaje total ni en el puntaje de cada uno de los ítems, vale decir, ortografía, vocabulario, estructura general, coherencia textual, uso de párrafos, calidad de argumentación, tesis, contrargumento, evaluación general).

Hipótesis 2.-Existen diferencias significativas entre el pre y el post test del Grupo Experimental (en el puntaje total y en el puntaje de cada uno de los ítems: ortografía vocabulario, estructura general, coherencia textual, uso de párrafos, calidad de argumentación tesis, contrargumento, evaluación general).

Hipótesis 3.-No existen diferencias significativas entre el postest del Grupo Control y el postest del Grupo Experimental en el cuestionario de metacognición (ni en el puntaje total ni en el puntaje de cada uno de los ítems: textualización, planificación, texto, revisión, monitoreo).

Hipótesis 4.-Existen diferencias significativas entre el postest del Grupo Control y el postest del Grupo Experimental en el cuestionario de metacognición (en el puntaje total y en cada uno de sus ítems: textualización, planificación, texto, revisión, monitoreo).

Para analizar si había o no diferencias significativas y probar o rechazar las hipótesis se utilizó el análisis de la varianza de un criterio.

3. Resultados y discusión

En el Gráfico 1 se presentan los resultados del pretest y el pos-test del grupo control en la tarea de escritura del ensayo:

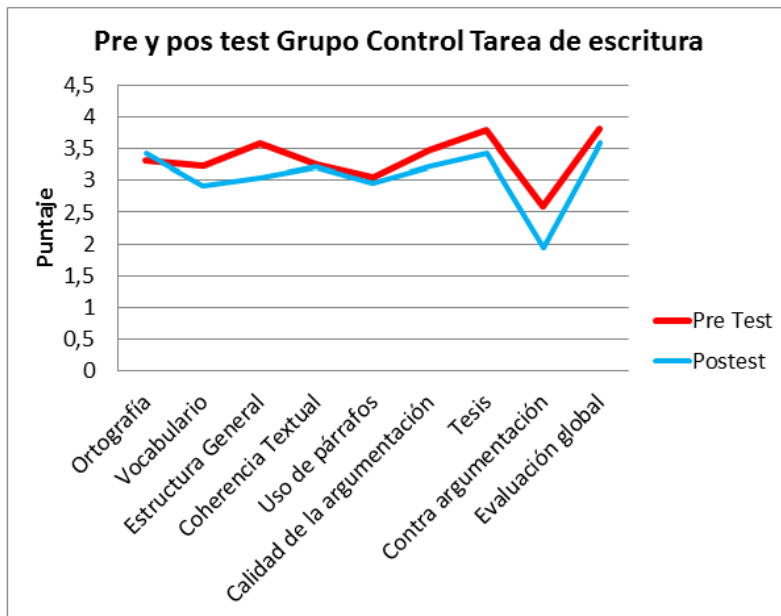


Gráfico 1. Pre y pos test Grupo Control Tarea de Escritura

En general, al observar los resultados, podemos percatarnos de que fue aceptada la hipótesis N 1 en prácticamente todos los ítems (ortografía, vocabulario, estructura general, coherencia textual, uso de párrafos, calidad de la argumentación, tesis, evaluación global), exceptuando solo en el ítem de contrargumento, donde sí se advierten diferencias significativas (hipótesis 2); sin embargo, estas son negativas.

Como se puede observar en el Gráfico 1, en el ítem de ortografía se evidencia una leve mejora de 13 décimas, en los rendimientos del pos-test en relación con del pretest de este grupo. Se puede suponer que esta mejoría puede deberse a lo esperado en un grupo de estudiantes que ya han avanzado tres meses de estudio en una carrera que les exige que mejoren sus rendimientos en estos aspectos que pertenecen a la superficie del idioma. De hecho, existe acuerdo entre los académicos de las diferentes asignaturas que se imparten en primer año de la carrera de periodismo en ir nivelando estos aspectos.

En cuanto al vocabulario, se puede ver que existe una leve baja entre los resultados del pretest y el pos-test. Del mismo modo los resultados del ítem relacionado con la estructura global del trabajo presentan indicadores levemente inferiores en el pos-test con relación al pretest. En cuanto a la coherencia textual en ambos textos, los resultados son muy similares. En relación con el ítem que mide el adecuado manejo de los párrafos, se puede advertir que los resultados bajan levemente en el pos-test en relación con el pretest. Ahora bien, en cuanto al ítem que mide la calidad de la argumentación también es posible percatarse de un puntaje dos puntos más bajo en el pos-test que en el pretest. En cuanto a la presencia o ausencia en el texto de una tesis o idea central, los resultados siguen la tendencia general de ser levemente inferiores en el pos-test que en pretest. Los resultados que señalan la calidad de la contra argumentación en los textos indican que en el pos-test los puntajes están seis puntos más abajo que en el pretest. Como se puede observar con claridad, este grupo de trabajo, que no fue sometido a intervención no evidencia resultados que sean superiores en el test de salida. La mayoría de los puntajes logrados o son muy similares o inferiores al test de ingreso.

Finalmente, la evaluación global en ambos test ubica los resultados del pos-test dos puntos abajo en relación con el pretest. En síntesis, el recuadro de los totales da cuenta de un puntaje general que en promedio indica que los resultados son tres puntos inferiores en el pos-test con relación al pretest. Estos resultados pueden deberse al hecho de que los alumnos pertenecientes a este grupo de trabajo no fueron intervenidos con el trabajo de la presente investigación.

Ahora bien, el hecho de que en la gran mayoría de los ítems evaluados, los resultados hayan sido levemente menores en el pos-test con relación al pretest podría deberse al hecho de que el grupo enfrentó el pos-test en un período cercano a la finalización del semestre, teniendo la certeza de que durante el desarrollo de las actividades académicas no había sido sometido a intervención alguna y que, por lo mismo, el desarrollo de las actividades de salida no le iban a demandar especiales exigencias, máxime si ya habían contestado los mismo instrumentos al inicio de las clases. Se puede suponer, entonces, un dejo de despreocupación ante la actividad y de excesiva confianza.

Por otra parte, de todos los ítems evaluados el único que evidenció una leve mejoría en sus resultados, de apenas 13 centésimos, fue aquel vinculado a la ortografía. Al respecto, es posible señalar que en el ámbito de los estudios de periodismo, es esperable que los estudiantes mejoren paulatinamente el dominio de las destrezas ortográficas en los primeros meses de permanencia en la universidad, puesto que son conocimientos técnicos básicos que, de alguna manera, se refuerzan desde distintas disciplinas del currículo.

A continuación, en el Gráfico 2, se muestran los resultados del grupo experimental

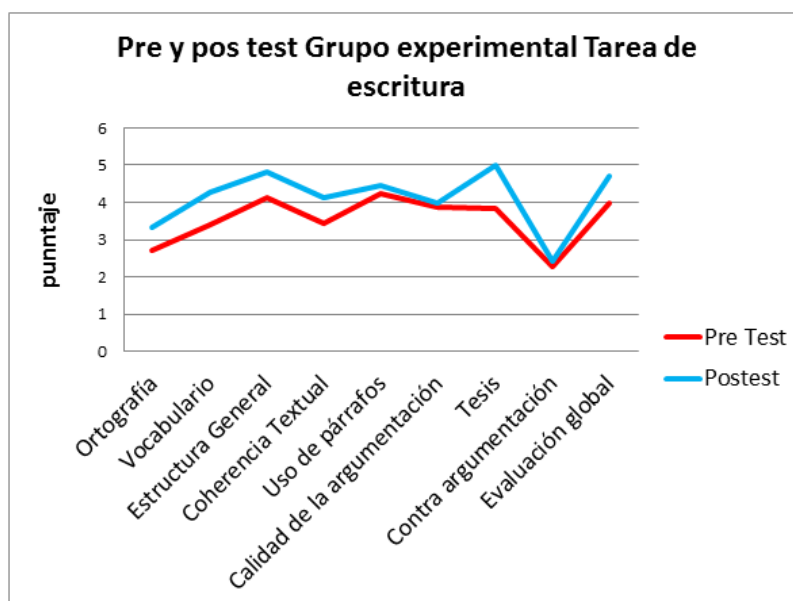


Gráfico 2. Pre y pos test. Grupo Experimental Tarea de Escritura

En general se aceptó la hipótesis 2, vale decir existen diferencias significativas positivas entre los resultados del pre y postest, en el puntaje general y en los ítems de vocabulario, estructura general, coherencia textual, tesis y evaluación general. Sólo se aceptó la Hipótesis 1 en los ítems ortografía, uso de párrafos, calidad de los argumentos y contrargumentos.

Lo primero que se puede observar en el Gráfico 2 es que en el grupo experimental los resultados generales fueron mejores en todos los ítems del pos-test comparados con los del pretest. Lo

anterior puede deberse a la intervención en la que participó el grupo experimental, puesto que si comparamos estos resultados con aquellos logrados por el grupo control constataremos que aquel grupo, que no fue sometido a la intervención, evidenció en el pos-test resultados que no superaron en ninguno de los ítems a aquellos alcanzados en el pretest.

Así también, al revisar los resultados logrados por el grupo experimental, es posible observar, en una rápida mirada, que los resultados generales de todos los ítems en el pretest evidencian que los estudiantes que ingresan a la universidad no han alcanzado el dominio de las destrezas escriturales. En ello compartimos la opinión de Palencia (2012) cuando señala que pareciera que los estudiantes universitarios presentan un vacío en el conocimiento de las destrezas discursivas necesarias para producir textos escritos.

Compartimos, por lo tanto, el juicio de Lacón y Ortega (2008) cuando señalan que un modelo didáctico que incluya el componente metacognitivo resulta ser una alternativa para solucionar problemas de escritura en los estudiantes de diferentes niveles de la enseñanza.

Así, en el ítem de ortografía, el puntaje obtenido en el pos-test es 61 centésimas superior al obtenido en el pretest. A este respecto cabe señalar que si bien es cierto se observa un aumento en el puntaje del pos-test, este se debería, en parte, al hecho de la permanencia de los estudiantes durante los primeros tres meses en una carrera que, por su naturaleza, demanda de los alumnos una especial preocupación por este tema que se intenta nivelar, pues se supone tratado en los niveles de la educación básica y media. Del mismo modo, coincidiendo con Gombert (1992), el hecho de que los alumnos que pertenecen al grupo experimental estén participando durante tres meses en un curso de gramática sincrónica en el cual se estimula el conocimiento y desarrollo de destrezas metalingüísticas, de alguna forma podría colaborar con la observación y posterior dominio del fenómeno ortográfico, puesto que promueve, entre otras, una reflexión por las formas de la lengua.

De igual forma, en el ítem destinado a medir el vocabulario, el resultado logrado es 99 centésimas más alto en el pos-test que en el pretest. La estructura global del trabajo, por su parte, presenta resultados que son en 72 centésimas superiores en el pos-test que en el pretest. En el ítem destinado a medir la coherencia textual, el puntaje es 67 centésimas más alto en el pos-test que en el pretest. En este punto es necesario destacar que las centésimas de diferencia existentes entre los test de entrada y de salida corresponden a las más altas de todas las del instrumento. Lo anterior podría deberse a la influencia positiva que tuvo la intervención en el grupo de estudiantes, sobre todo atendiendo a que estos tres aspectos (vocabulario, estructura global, coherencia textual) fueron, quizás, los más trabajados durante el proceso. En efecto, podemos concordar con Lacón y Ortega (2008) en el hecho de que el trabajo práctico con las estrategias metacognitivas debe ser gradual, es decir, debe existir una planificación desde aquellas más sencillas hacia aquellas más complejas. Por lo mismo, es interesante señalar que estos tres aspectos evaluados, vale decir, vocabulario, estructura global y cohesión textual desplegaron el desarrollo de estrategias metacognitivas de bajo nivel de complejidad, las que fueron ampliamente abordadas por los estudiantes en los talleres 1, 2, 3 y 6 lo que se tradujo, al final en los mejores resultados.

Por otra parte, en el ítem siguiente, destinado a medir el uso de los párrafos, los resultados son 22 centésimas más altos en el test de salida que en el test de entrada. La calidad de la argumentación, por su parte, fue evaluada con 11 centésimas más en el pos-test que en el pretest. Así mismo, el ítem que mide el manejo de la tesis en el escrito, es evaluado con 17 centésimas más en el test de salida que en el test de entrada. La calidad de la contra argumentación arroja resultados que son 16 centésimas superiores en el pos-test que en el pretest. Al respecto, es importante señalar que si comparamos estos datos con los logros obtenidos por el grupo control, podemos, sin dudas, señalar el efecto positivo que posiblemente ha ejercido la intervención de los talleres en el desarrollo de las destrezas escriturales de los estudiantes. Es por ello que compartimos plenamente lo expresado por Camelo (2010) cuando plantea que el mejoramiento de la escritura a partir de la metacognición es un largo y complejo proceso que conlleva diversas

acciones conjuntas y que requiere tiempo y dedicación. De allí es que estimamos que para mejorar significativamente en estos aspectos es necesario planificar un tiempo de trabajo mayor al empleado en la presente investigación. Desgraciadamente, por la naturaleza misma de la presente investigación y dados los tiempos destinados para su consecución, estimamos que es necesario destinar un tiempo significativamente mayor al de uno o dos talleres de 90 minutos para conseguir resultados aún más óptimos.

Finalmente, en la evaluación global del texto las cifras nos están señalando que los resultados obtenidos por los estudiantes en el test de salida son 72 centésimas más altos que los resultados obtenidos en el pretest. En total, los resultados obtenidos en el pos-test son aproximadamente 6 décimas más altos que los resultados logrados en el pretest.

A continuación, en la Tabla 4 se pueden comparar los resultados a la luz de las hipótesis planteadas para ambos grupos en la Tarea de escritura

Categoría	Grupo Control	Grupo Experimental
Ortografía	Se acepta la hipótesis nula	Se acepta la hipótesis nula
Vocabulario	Se acepta la hipótesis nula	Se acepta la hipótesis alterna
Estructura general	Se acepta la hipótesis nula	Se acepta la hipótesis alterna
Coherencia Textual	Se acepta la hipótesis nula	Se acepta la hipótesis alterna
Uso párrafo	Se acepta la hipótesis nula	Se acepta la hipótesis nula
Calidad de Argumentación	Se acepta la hipótesis nula	Se acepta la hipótesis nula
Tesis	Se acepta la hipótesis nula	Se acepta la hipótesis alterna
Contraargumento	Se acepta la hipótesis alterna	Se acepta la hipótesis nula
Evaluación general	Se acepta la hipótesis nula	Se acepta la hipótesis alterna
Puntaje total	Se acepta la hipótesis nula	Se acepta la hipótesis alterna

Tabla 4. Comparación de hipótesis de Tarea de Escritura

A continuación, exponemos el Gráfico 3 con los resultados obtenidos por ambos grupos en el pos-test del cuestionario de metacognición.

Se aceptó la hipótesis 4 en la casi totalidad de los ítems: junto con el total, en la textualización, planificación, revisión y monitoreo. Se aceptó la hipótesis 3 solo en el ítem texto.

Los resultados expuestos en el Gráfico 3 corresponden a los logrados por los estudiantes de ambos grupos al responder el cuestionario de meta producción elaborado y validado por Poblete (2002 y 2005) en el post test. Ellos nos están revelando que si se realiza una comparación entre los logros de los estudiantes que pertenecen al grupo intervenido con nuestra propuesta y el grupo control, existen diferencias positivas en todas las dimensiones.

Las diferencias que se pueden observar en los resultados logrados en el post test por ambos grupos al responder el cuestionario de meta producción, nos están señalando que se pueden observar diferencias significativas en los resultados logrados por el grupo experimental en prácticamente todas las dimensiones evaluadas por el instrumento. Una vez más podríamos pensar que lo anterior es debido a la intervención a la que fue sometido este grupo de trabajo. Del mismo modo, podríamos suponer que la dimensión cuyo resultado no supera el nivel de 5% deseable para considerarla significativa es aquella que apunta al texto y es la más lingüística de todas, por lo que, posiblemente, requiera un trabajo que destine más tiempo que el que nosotros hemos destinado en nuestra intervención, pues toma en cuenta los requerimientos que considera un alumno cuando piensa en un texto de calidad (Poblete, 2005).

Resultados pos-test cuestionario de metacognición

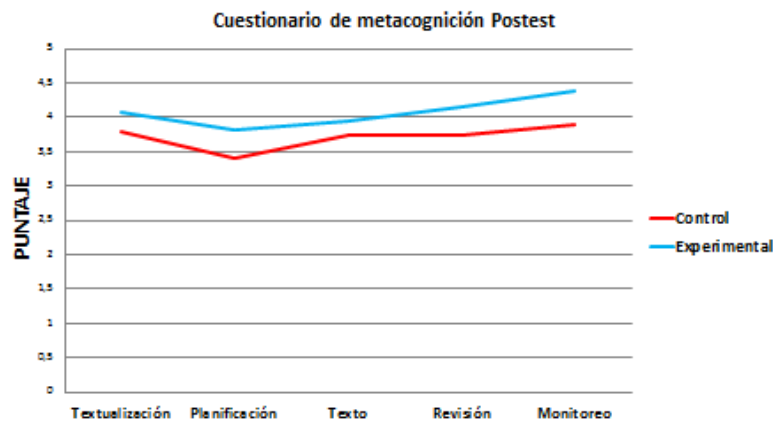


Gráfico 3. Resultados pos-test cuestionario de metacognición

Conclusiones

De los resultados obtenidos en la presente investigación es posible concluir que, efectivamente, las habilidades metacognitivas sí contribuyen a mejorar la calidad de los escritos de nuestros estudiantes. Del mismo modo, concluimos que la intervención, les permitió mejorar significativamente en los puntajes obtenidos en el cuestionario de metacognición.

Si bien es cierto que los resultados de la tarea de escritura logrados por los sujetos sometidos a esta intervención fueron superiores en prácticamente todos los ítems evaluados, también lo es el hecho de que hubo algunos pocos en los que no se registraron diferencias significativas. Lo anterior pudo deberse al diseño de la intervención, diseño que no previó que debido a la naturaleza más compleja que implicaba el desarrollo de algunas de las destrezas escriturales a mejorar, se estructuró solamente en 6 talleres, asignándosele a cada uno de ellos la misma proporción de minutos para su desarrollo.

De allí es que sería deseable en futuros trabajos, considerar un tiempo mayor de desarrollo para el tratamiento de ciertas temáticas de modo de poder lograr mejores resultados en aspectos de las competencias escriturales que son más complejos de lograr como lo son la calidad de nuestras argumentaciones y la capacidad que tenemos para realizar una adecuada contra-argumentación.

Los resultados son, por otra parte, altamente satisfactorios y estimulantes, pues brindan la oportunidad de profundizar en futuras investigaciones en cada una de las dimensiones que están involucradas en el desarrollo escritural de nuestros estudiantes.

Pensamos que un trabajo gradual y sostenido en el tiempo, que incorpore la reflexión y promueva el desarrollo de las habilidades metacognitivas de nuestros estudiantes, se constituye en un desafío que podría perfectamente asumirse como una alternativa válida para lograr mejoras significativas en todos los dominios de las competencias comunicativas de nuestros estudiantes.

Bibliografía

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camelo, M. (2010). El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición. *Colombian Applied Linguistics Journal* 12(1), 54-69
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Barcelona: Grao.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Castelló, M. (1995). Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de Pedagogía* 237, 22-28.
- Chaney, C. (1992). Language Development Metalinguistic Skills and Print Awareness in 3 year-old Children. *Applied Psycholinguistics* 13, 485-514.
- Chaney, C. (1998). Preschool language and metalinguistic skill are link to reading success. *Applied Psycholinguistics* 19, 433- 446.
- Cisterna, F. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas. *Horizontes Educativas* 10(1), 27-35.
- Coral, K. (2002). Pautas para la elaboración de un ensayo escolar [en línea]. Disponible en: <http://www.up.edu.pe/DepHumanidades/Boletin5/taller.htm> (consultado en mayo 2014)
- Flavell, J. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En L. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-236). New Jersey: LEA.
- Flavell, J. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32, 365-87.
- García, A. & Huerta, J. (1992). *Los géneros literarios: Sistema e historia. Una introducción*. Madrid: Cátedra
- García, M. (2004). *Análisis discursivo de ensayos estudiantiles*. Tesis para optar al grado de doctor. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Joseph, N. (2003). Metacognition in the Classroom: Examining Theory and Practice. *Pedagogy* 3 (1), 109-113.
- Lacón, N. & Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos* 41(67), 231-255.
- Manzi, J., Flotts, P. & Preiss, D. (2012). Design of a college-level test of written communication: Theoretical and methodological challenges. In E. Grigorenko, E. Mambrino and D. Preiss (Eds.) *Writing: A Mosaic of New Perspectives* (pp. 402-412). New York: Taylor and Francis.
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios*

Pedagógicos 34(1), 187-197.

Palencia, M. (2012). Escritura en español de estudiantes de educación de la Universidad de Carabobo. *Zona próxima* 17, 86-107.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Gredos.

Peronard, M. (1996). Experiencia y Conocimiento Metacognitivo. *Revista Signos* 33 (39), 80-103.

Peronard, M. (1999). Metacognición y Conciencia. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, Cognición y Educación. Ensayos en honor a Luis Gómez-Macker* (pp. 27-55). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Peronard, M. (2000). Conocimiento metacomprendido en escolares chilenos. *Letras de Hoje* 122, 71-90.

Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos* 38(57) 61-73.

Peronard, M., Crespo, N. & Guerrero, I. (2001). El conocimiento metacomprendido en escolares chilenos de Educación Básica. *Revista Signos* 34, 49-50.

Poblete, C. (2002). *Relación entre competencia textual argumentativa y metacognición*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Poblete, C. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras* 47(71), 63-78.

Ramírez, R. (2004). *La competencia argumentativa escrita en estudiantes colombianos de sexto grado de educación básica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez, I. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? *Tierra Nueva* 1 (1), 87-93.

Santibáñez, C. (2014). Teoría de la argumentación como epistemología aplicada. *Cinta de Moebio* 43, 24-39.

Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 23 (2), 272-292.

Suárez, J. (1996). *El ensayo español del siglo XX (1900-1990)*. Madrid: Ediciones Akal.

Toulmin, S. (1958). *The Uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press

van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2004). *Una teoría sistemática de la argumentación. La aproximación pragma-dialéctica*. Cambridge: Cambridge University Press.

van Kleeck, A. (1994). Metalinguistic development. In G. Wallach y K. Butler (eds.), *Language learning disabilities in schools-age children and adolescents. Some principles and application* (pp. 53-98). New York: Allyn and Bacon.